

Comportamiento inteligente y juegos de lenguaje en la enseñanza de la psicología¹

(Intelligent behavior and language games in the teaching of psychology)

Claudio Carpio, Virginia Pacheco, César Canales y Carlos Flores^{2,3}

Universidad Nacional Autónoma de México - Iztacala

En ciencia, como en cualquier otro modo de conocimiento, los hechos que se estudian, los eventos que se observan y aún los instrumentos de registro y medición, son significativos sólo en el contexto ofrecido por los criterios paradigmáticos de la disciplina que se practica (Kuhn, 1969; Hanson, 1984; Ribes, 1990a). Por ello, el aprendizaje de una disciplina científica puede concebirse como un proceso de progresivo ajuste funcional del comportamiento del aprendiz a tales criterios disciplinarios (Barnes, 1985).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología como conducta tiene lugar fundamentalmente a través de la práctica, el ejemplo y el discurso didáctico, los cuales, al planificarse, idealmente deberían tener como propósito fundamental no que el aprendiz se limite a repetir o imitar el lenguaje y las prácticas de los profesores, sino promover el desarrollo de un desempeño novedoso, variado y efectivo del aprendiz frente a situaciones problemáticas disciplinariamente definidas, es decir, un desempeño inteligente de la psicología (Ribes, 1990a).

Así entendida, la enseñanza de psicología no puede concentrarse en los contenidos o conocimientos acumulados como resultado de las prácticas científicas y tecnológicas, sino que debe realizarse precisamente con respecto a dichas prácticas.

¹ La correspondencia relacionada con este trabajo se puede enviar al primer autor a la UNAM, Campus Iztacala, División de Estudios de Posgrado, Av. de los Barrios s/n, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Edo. de México, México, Apdo. Postal 319. e-mail: carpio@servidor.unam.mx

² Este trabajo fue posible gracias a los financiamientos 1115PH del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México y IN-302995 de la DGAPA-UNAM.

³ Los autores dedican este ensayo a Carla Carpio por su infatigable ternura y agradecen los invaluables comentarios de Julio Varela y José Caracuel a una versión preliminar del presente trabajo.

LA PRÁCTICA PSICOLÓGICA: EL QUÉ SE ENSEÑA

Es obvio que si se pretende enseñar un desempeño inteligente de la práctica psicológica, el entrenamiento de los futuros psicólogos inteligentes no puede restringirse a la enseñanza de productos formalizados como teorías, métodos, técnicas o datos, sino que fundamentalmente debe incorporar el entrenamiento de los modos de interacción de los cuales dichos conocimientos son el producto más acabado. En otras palabras, es necesario enseñar al futuro psicólogo a comportarse como lo hacen los psicólogos frente a su objeto de estudio.

Lejos de suponer que el comportamiento del psicólogo es uniforme e invariante, es decir, que está sujeto a un método único (el llamado método científico), debe reconocerse que éste es un resultado formalizado *a posteriori* con base en la observación de la práctica individual de los psicólogos con el propósito fundamental de normalizar las maneras apropiadas de comunicar sus actividades y resultados (Ribes, 1993). Por ello, más que pretender enseñar la aplicación del "método científico en psicología", deben enseñarse esos múltiples modos de comportamiento que posteriormente son agrupados bajo los rubros genéricos de científicos y tecnológicos. El comportamiento del psicólogo como científico o tecnólogo no difiere en el tipo de procesos psicológicos involucrados, es decir, no siente, piensa, imagina o manipula de una manera especial, distinta, a como lo hace un individuo ajeno a las prácticas de conocimiento científico y tecnológico. Esto no significa que el comportamiento sea idéntico, sino que dicho comportamiento se organiza funcionalmente bajo criterios distintos. Así por ejemplo, aunque la reacción ocular de un lego frente a una cámara de condicionamiento operante sea la misma que la de un psicólogo experimental, el primero "ve" una jaula, mientras que el segundo "ve" una herramienta para el análisis experimental de la conducta. Del mismo modo, aunque estas dos hipotéticas personas reaccionen en términos estrictamente fisiológicos de la misma manera al observar la ejecución de una paloma bajo un programa de intervalo fijo, es muy probable que al preguntarles que ven, el primero hablará de una paloma inteligente y trabajadora que se gana su alimento picando una tecla, mientras que el segundo hablará de una ejecución típica de intervalo fijo, de la pausa post-reforzamiento y la tasa de carrera correspondientes.

Es claro que el "ver" de las dos personas del ejemplo no difiere fisiológicamente, sino en términos de la significación otorgada a los objetos y eventos de su entorno. Esta significación la otorga el aprendiz al ajustarse a los criterios establecidos por los marcos conceptuales que tácita o explícitamente regulan su interacción con los mencionados objetos y eventos. Los marcos conceptuales, en tanto constituyen productos lingüísticos de aplicación general, establecen las condiciones lingüísticas bajo las cuales tiene lugar la organización funcional del comportamiento situacionalmente efectivo, es decir, el qué ver, sentir, etc., (Carpio, 1991).

Concebir que todo el comportamiento humano, científico o no, está regulado por criterios de naturaleza lingüística obliga a eliminar la categoría de lenguaje como descriptora de un tipo especial de conducta, conclusión a la que arriban Ribes, Cortés y Romero (1992). Al respecto Ribes (1993) señala:

...partiendo de la noción de juego de lenguaje, formulada por Wittgenstein (1953), he planteado que el lenguaje constituye algo más que un conjunto especial de morfologías; el lenguaje constituye el medio, el instrumento y la circunstancia funcional y criterios bajo los cuales se regula el contenido, dirección, sentido y eficacia del comportamiento. Esta idea puede expresarse de manera concisa diciendo que el comportamiento es el contenido funcional de los juegos de lenguaje. (pág. 66).

La noción de juego de lenguaje corresponde a la red de prácticas funcionales del lenguaje ajustadas a criterios de significación definidos por el contexto de uso de los términos junto con las acciones ejecutadas en tales contextos. En el caso de la práctica científica los contextos de significación están dados por las reglas de cada juego del lenguaje derivado de los modelos, las teorías y los ejemplares metodológicos constituyentes del paradigma adoptado (Kuhn, 1969).

Con base en esta noción, Ribes (1993) formuló una clasificación de los distintos juegos de lenguaje en los que la práctica científica del psicólogo tiene lugar. En dicha clasificación, Ribes emplea la noción de juego de lenguaje para identificar seis distintos ámbitos funcionales de desempeño de la práctica científica del psicólogo, a saber:

a) El juego de la *identificación de hechos*, en el que se elaboran las abstracciones que a modo de definiciones establecen los criterios de reconocimiento de los eventos que conforman el espectro empírico de reconocimiento de hechos de la disciplina;

b) El juego de las *preguntas pertinentes*, en el que se relacionan unos hechos con otros hechos, se especifican cuantitativa y cualitativamente sus propiedades, y se diseñan categorías para reconocer su pertinencia en la disciplina;

c) El juego de la *aparatoología*, en el que se diseñan las condiciones para la producción y registro de hechos, así como para transformarlos en datos;

d) El juego de la *observación*, en el que se determinan los criterios para la identificación y selección de hechos dentro del universo empírico, para considerarlos evidencia;

e) El juego de la *representación*, en el que se establece la relación hecho-problema para la significatividad de los hechos;

f) El juego de la *inferencia y las conclusiones*, en el que se reformulan los problemas con base en la evidencia obtenida de la observación de hechos.

De esta manera, la práctica científica del psicólogo es concebida por Ribes (1993) como desempeño individual, efectivo y variado en distintos contextos funcionales, regula-

do por los criterios provistos por los distintos componentes paradigmáticos (modelo, teoría y ejemplar metodológico), a cuya luz se justifica y legitima como quehacer científico.

Bajo esta lógica, la enseñanza de la psicología como entrenamiento de un desempeño novedoso, variado y efectivo frente a hechos y problemas definidos con base en los criterios paradigmáticos, implicaría el entrenamiento de comportamientos ajustados a los criterios establecidos en los distintos juegos de lenguaje en los que tiene lugar la práctica científica.

Dado que el ejercicio del psicólogo no se restringe a la práctica científica analizada por Ribes (1993), sino que también tiene lugar en los ámbitos tecnológico y docente, el análisis de la enseñanza de la psicología debe incluir necesariamente estos dos tipos adicionales de ejercicio de la práctica psicológica, los cuales representan modos de interacción funcionalmente diferentes a los implicados en la práctica científica.

Así, mientras que el modo científico de la práctica psicológica se caracteriza por ser analítico, es decir, comportamiento establecido con respecto a propiedades abstraídas que no se corresponden con ningún concreto particular, el modo tecnológico es de naturaleza eminentemente sintética, es decir, constituye un modo de interacción establecido con respecto a eventos específicos y que implica una especie de "reconstrucción" de tales eventos concretos con base en abstracciones genéricas. Por otro lado, la práctica docente tiene como característica fundamental que por medio de ella se hace transitar al aprendiz de interacciones con eventos específico-concretos (los hechos de la vida cotidiana) a interacciones con eventos genérico-abstractos (los hechos de la disciplina y sus problemas) y viceversa.

Al igual que la práctica científica, las prácticas tecnológica y docente se dan como comportamiento individual sometido a criterios de logro prescritos con base en los componentes paradigmáticos generales, es decir, también se da como comportamiento lingüísticamente regulado. Por esta razón, estas prácticas también son susceptibles de ser analizadas como desempeño que tienen lugar en distintos ámbitos funcionales, o juegos de lenguaje.

Los distintos ámbitos funcionales de desempeño de la práctica tecnológica pueden ser clasificados de la siguiente manera:

a) El juego del *análisis de demandas*, en el cual se consideran las demandas tácitas y explícitas por parte del usuario de los servicios psicológicos y se relacionan con los marcos conceptuales a la luz de los cuales se les puede reconocer como legítimas;

b) El juego de la *formulación de problemas y soluciones*, en el cual la demanda y/o queja del usuario se convierte en un problema a resolver desde la perspectiva de los modelos y teorías tecnológicas; asimismo se formulan las soluciones que es posible tener, es decir, constituye el ámbito de desempeño en el que se pase de la identificación de una situación problemática desde el lenguaje ordinario (el del usuario) a una formulación como problema psicológico;

c) El juego de la *definición de estrategias y criterios de éxito*, en el cual se selecciona o diseñan las estrategias de diagnóstico e intervención con base en los ejemplares metodológicos. También se establecen los criterios a cuya luz los cambios observados en los eventos se consideran evidencia de éxito o fracaso de la intervención;

d) El juego de la *intervención*, el cual consiste propiamente en poner en operación las estrategias de intervención, incluyendo los sistemas de medición (continua, periódica o terminal) apropiados para la apreciación de los cambios esperados;

e) El juego de la *evaluación y el seguimiento*, en el cual los datos obtenidos durante la intervención son valorados como evidencia de cambios significativos y se establecen los criterios de evolución histórica confirmatorios del éxito o fracaso de la intervención. También se redefinen los problemas y sus tendencias esperadas;

f) El juego de la *investigación tecnológica*, en el cual se recupera el contenido de los juegos anteriores como problema en sí mismo y se evalúan en relación con modelos, teorías, métodos y datos para diseñar nuevas estrategias de intervención o de concepción tecnológica.

g) El juego de la *transferencia*, en el que se transmite o "pasa" el conocimiento psicológico o los usuarios o a paraprofesionales para su aplicación directa en situaciones específicas. Esto se realiza mediante el entrenamiento en técnicas de observación, identificación y alteración del comportamiento propio o de otros.

Es evidente que, tanto en el análisis de la práctica científica propuesto por Ribes como en el presente análisis de la práctica tecnológica, se considera que los criterios regulatorios del comportamiento del psicólogo son derivados de los componentes paradigmáticos compartidos con otros psicólogos. Sin embargo, los modos específicos que adopta la práctica individual en cada uno de los distintos ámbitos de desempeño funcional es idiosincrásico. Por esta razón, la clasificación de los juegos de lenguaje que aquí se presenta para el caso de la práctica tecnológica no implica la suposición de formas estandarizadas de ajuste conductual en cada uno de ellos; por el contrario, los juegos de lenguaje se presentan como ámbitos cuyo elemento en común para los practicantes es la regulación que ejercen los criterios paradigmáticos generales.

Por otro lado, así como en la práctica científica el comportamiento del psicólogo se da con respecto a objetos abstractos, y en la práctica tecnológica se da con respecto a eventos concretos, en la práctica docente la conducta del psicólogo se orienta a la regulación de la conducta de otros individuos con respecto a los objetos de estímulo propios de las prácticas científicas y tecnológicas.

En la práctica docente, aunque los contenidos de los ámbitos de desempeño varían dependiendo de qué se está enseñando (la práctica científica, la práctica tecnológica o la propia práctica docente), son relativamente constantes en términos del modo funcional de interacción que tiene lugar en ellos. Tales ámbitos de desempeño se pueden clasificar de la siguiente manera:

a) El juego de la *exploración cognoscitiva*, en el cual el docente identifica la variedad y tipo de historias lingüísticas o marcos conceptuales regulatorios de la conducta del aprendiz y frente a los cuales habrá de oponer los criterios paradigmáticos;

b) El juego de los *criterios*, en el cual el docente explicita los criterios paradigmáticos y docentes a los cuales habrá de someterse el comportamiento del aprendiz, así como los criterios de ordenación de los hechos respecto de los cuales se espera su ajuste conductual en términos disciplinarios;

c) El juego de la *ilustración*, en el cual el docente establece los ejemplares metodológicos pertinentes como guía de la práctica del aprendiz, es decir, en el cual se ejemplifican los modos aceptados disciplinariamente de identificar problemas y soluciones psicológicas con trabajos clásicos de la literatura correspondiente;

d) El juego de la *práctica*, en el cual el aprendiz es expuesto a condiciones similares a las que habrá de enfrentar en su práctica científica o tecnológica, o bien es directamente sometido a situaciones reales de desempeño;

e) El juego de la *evaluación*, en el cual se establecen y aplican los criterios específicos para la obtención de los datos conductuales que evidencien el ajuste funcional del comportamiento del aprendiz a los criterios disciplinarios en su interacción con los problemas correspondientes.

Concebida de esta manera, la práctica docente se da también como práctica regulada paradigmáticamente, siendo los criterios paradigmáticos los reguladores fundamentales de la enseñanza de la psicología, tanto en lo referido a los criterios necesarios para interactuar como psicólogos con la realidad como en los referidos a las estrategias para entrenar estas formas de comportamiento.

RELACIONES PARADIGMÁTICAS Y ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

Las relaciones de influencia que se establecen entre las prácticas científica, tecnológica y docente, así como las establecidas entre éstas y los paradigmas científicos y tecnológicos correspondientes, además de su complejidad intrínseca, se actualizan como determinantes también en el proceso de enseñanza de la psicología.

Como se muestra en la Figura 1, la práctica docente es afectada simultáneamente por el paradigma docente que establece el *cómo* se enseña, y por los paradigmas científicos y tecnológicos que proveen los criterios regulatorios de las prácticas científicas y tecnológicas que en su conjunto constituyen el *qué* se enseña.

Por su parte, las prácticas científicas y tecnológicas afectan a los paradigmas correspondientes al procurar datos, evidencias, problemas, etc., que constituyen las condiciones necesarias para su corrección, eliminación o reformulación (Kuhn, 1969).

Finalmente, en la Figura 1 se muestra que los paradigmas entre sí y las prácticas entre sí establecen relaciones de afectación recíprocas que hacen de la práctica psicológica y su enseñanza un proceso multifacético y de gran dinamismo. En este contexto es de especial importancia destacar que en el caso del paradigma docente la afectación no proviene exclusivamente de la práctica docente, sino también de los paradigmas cientí-

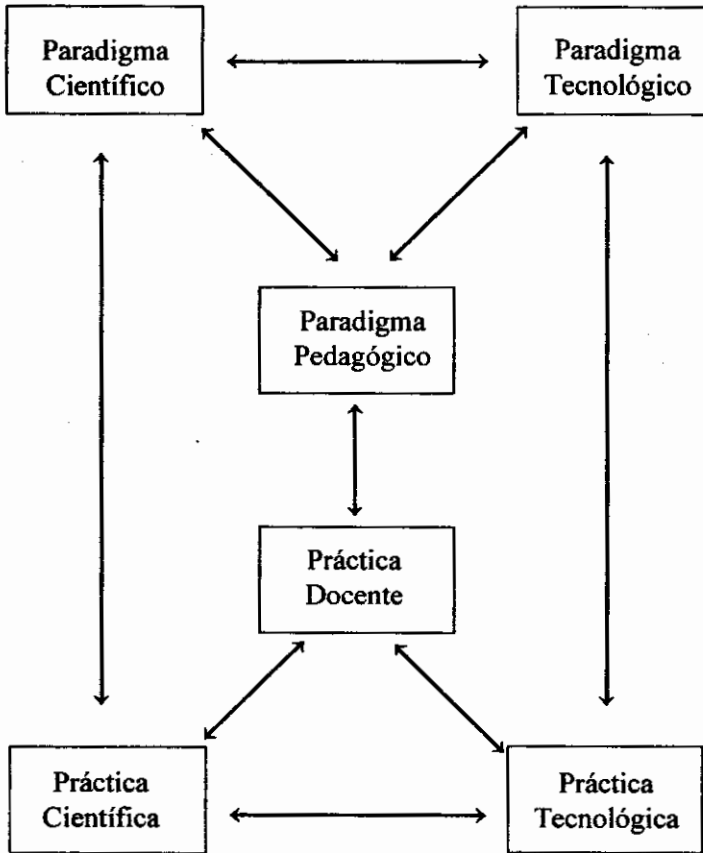


Figura 1. Relaciones paradigmáticas en la enseñanza de la psicología.

ficos y tecnológicos, proveedores de los criterios regulatorios de la práctica que se enseña, lo cual apunta en favor de que los modos de enseñanza de la psicología no pueden ser independientes del qué se enseña y de los supuestos paradigmáticos regulatorios de los otros modos de práctica psicológica. Debe destacarse por igual que la práctica docente también afecta las prácticas y paradigmas científicos y tecnológicos (por ejemplo, cuando de ella se derivan interrogantes relativas a los procesos psicológicos involucrados en la enseñanza).

EL DISCURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

Debido a que los criterios paradigmáticos se expresan siempre como formalizaciones lingüísticas y siempre mediante lenguaje, decir que la práctica del psicólogo está regulada por criterios paradigmáticos significa, entre otras cosas, que dicha práctica es conducta lingüísticamente regulada. Por esta razón, las interacciones lingüísticas cobran una importancia capital en el análisis de la enseñanza de la psicología.

Con base en la terminología propuesta por Ribes y López (1985), nos referiremos aquí a las interacciones lingüísticas que implican desligamiento del aquí y ahora como interacciones sustitutivas. Este tipo de interacciones implican la disponibilidad y uso de morfologías convencionales, es decir, arbitrarias respecto de las propiedades físico-químicas de la situación en que se emplean, aunque no siempre que sean utilizadas se trate de interacciones sustitutivas. Más adelante se especifican las condiciones que deben ser satisfechas en la interacción, además del uso de morfologías convencionales, para ser tipificada como sustitutiva.

Con esta base se puede señalar que la enseñanza de la psicología debería implicar fundamentalmente el entrenamiento de interacciones sustitutivas, es decir, relativamente independizadas del aquí y el ahora, lo cual no significa que nunca se interactúe con objetos y eventos situacionalmente presentes, ya que innegablemente los sujetos, los aparatos e instrumentos empleados en la práctica psicológica (vgr. los niños, las ratas, las cámaras de condicionamiento, las computadoras, los cuestionarios, etc.), tienen una existencia física por demás concreta que no deja de afectar el comportamiento. Significa, que los objetos y eventos presentes tienen funciones de estímulo dependientes de elementos no presentes o, posiblemente no existentes como concretos empíricos, tales como los criterios paradigmáticos.

Lo anterior se puede sintetizar en que la práctica psicológica que se desempeña en los distintos ámbitos funcionales o juegos de lenguaje ya mencionados, si bien puede darse en términos estrictamente situacionales, normalmente se da como conducta sustitutiva. De ahí que el análisis de la enseñanza de la psicología como práctica indi-

vidual involucre el análisis de este tipo de interacción en los distintos juegos de lenguaje en los que tiene lugar, es decir, el análisis del discurso didáctico.

Tradicionalmente se ha considerado que el discurso didáctico es el habla que el docente dirige al aprendiz con el propósito de establecer en éste un conjunto de conocimientos que el primero ya posee. Concebido de esta manera, el discurso didáctico se restringe a ser vehículo de conocimiento y el aprendiz a ser receptor pasivo de dicho conocimiento.

En esta concepción, el discurso didáctico también es visto como expresión reproductora de la estructura y contenido cognoscitivo del docente, lo cual ha justificado que se considere exitosa a la enseñanza cuando la conducta verbal del aprendiz reproduce con fidelidad la conducta verbal del docente. Esta interpretación del discurso didáctico ha favorecido que el análisis del discurso didáctico se concentre en los aspectos morfo-estructurales de la conducta verbal de docentes y aprendices como producto formalizado del aprendizaje, más que en los procesos psicológicos involucrados en el mismo.

Alternativamente, puede considerarse que el habla del docente sólo es efectiva cuando produce en la conducta del aprendiz los efectos esperados conforme a los criterios paradigmáticos correspondientes: sólo entonces puede considerarse el habla como discurso didáctico. El efecto del habla dirigida al aprendiz depende no sólo de la estructura y contenido de ésta, sino fundamentalmente de la historia del aprendiz y de sus habilidades. Lo que algunos autores denominan "construcción de significados compartidos en el aula" (vgr. Coll y Onrubia, 1993) se refiere precisamente al hecho de que las propiedades funcionales de la conducta del docente durante la enseñanza son dependientes de las condiciones y de la conducta del aprendiz. Esto significa que no puede considerarse al discurso didáctico como conducta de efectos mecánicos unidireccionales sino que necesariamente debe conceptuarse como interacción, y más específicamente como conducta sustitutiva.

UNA APROXIMACIÓN FUNCIONAL AL DISCURSO DIDÁCTICO COMO CONDUCTA SUSTITUTIVA

El análisis funcional del discurso didáctico como conducta sustitutiva requiere una caracterización inicial que permita distinguirla de la conducta no sustitutiva (o situacional efectiva). Con base en los planteamientos de Kantor (1977), de Ribes y López (1985) y Ribes (1990b, 1993), la conducta sustitutiva puede tipificarse como aquella en la que la interacción de un individuo (el referido) con respecto a objetos, eventos o propiedades no presentes o perceptualmente no aparentes (el referente) es mediada por la conducta o productos de la conducta de otro individuo (el referidor). Además debe establecerse que

la mediación o regulación sustitutiva se hace con base en respuestas y estímulos de morfología convencional, ya sean éstos de naturaleza evanescente (como en las respuestas vocales) o vestigial (como en la lecto-escritura). Entendida de esta manera, la conducta sustitutiva implica la modificación de las propiedades funcionales de lo situacionalmente presente con base en las propiedades funcionales del referente; modificación que depende también de las competencias sustitutivas de los participantes y su experiencia en episodios de conducta sustitutiva. Con esta base, es posible caracterizar al discurso didáctico estableciendo que en las interacciones didácticas:

a) El discurso del docente se ajusta tanto al referente como al referido en función de los criterios disciplinarios y pedagógicos específicos que determinan los criterios de logro presentes en la situación de enseñanza;

b) El referente pueden ser objetos, eventos o individuos distintos del referidor o éste y su propia conducta

c) La respuesta del docente además de proveer las condiciones de estímulo convencionales que median el contacto sustitutivo aprendiz-referente, incluye componentes convencionales y no convencionales dependientes tanto de las características del referente como de las propiedades de la situación;

d) La respuesta del aprendiz en la situación atiende tanto al docente y su conducta como a las propiedades sustituidas del referente, incluyendo componentes convencionales y no convencionales;

e) Las funciones de docente y aprendiz pueden ser cumplidas por dos individuos en interacción o por un solo individuo en momentos funcionales distintos del mismo episodio sustitutivo, como en el caso de la "auto-enseñanza".

ESTRUCTURA DEL DISCURSO DIDÁCTICO COMO CONDUCTA SUSTITUTIVA

En las interacciones sustitutivas pueden identificarse cuando menos dos tipos funcionalmente distintos de organización de las relaciones entre la conducta del docente, la conducta del aprendiz y el referente. El primer tipo, llamado sustitución referencial por Ribes y López (1985), constituye una transformación y ampliación de las propiedades funcionales de lo presente en la situación en la que se interactúa *en términos* de las propiedades funcionales propias de una situación, objeto o evento no presente en tiempo y/o espacio, o perceptualmente no aparentes. Las propiedades funcionales, así como las relaciones de interdependencia (o de contingencia) que se sustituyen corresponden a las que se establecerían entre el referido y el referente *si su contacto fuese directo*.

En el segundo tipo, denominado por Ribes y López (1985) sustitución no referencial, la interacción se da fundamentalmente como la mediación de relaciones entre

productos lingüísticos, sin atender ya a las propiedades situacionales que se sustituyen, sino a los productos lingüísticos mediados *como evento de estímulo en sí mismos*. En otras palabras, este segundo tipo de interacción sustitutiva implica que mediante conducta convencional el docente o el aprendiz establecen relaciones entre productos lingüísticos (sean teorías, conceptos, datos, etc.) que previamente no estaban relacionados.

Desde luego, los productos lingüísticos mediados pueden o no guardar correspondencia directa con las contingencias efectivas de alguna situación particular; en el caso en el que esta correspondencia no se establece respecto de ninguna situación concreta particular, es decir, cuando los productos lingüísticos mediados son de un carácter genérico independientes de cualesquier situación particular, la complejidad funcional de la conducta es mucho mayor en tanto que el grado de desligamiento funcional involucrado es prácticamente total respecto a la situación en que ésta tiene lugar.

Desde un punto de vista funcional, las relaciones sustitutivas no referenciales que se pueden establecer se clasifican en tres tipos generales:

a) En primer lugar, se tiene la relación en la que los productos lingüísticos relacionados se establecen como funcionalmente equivalentes, es decir, que aunque los componentes mediados correspondan a sistemas contingenciales de suplementación convencional y/o situacionales independientes se les iguala ajustándolos sustitativamente al mismo sistema de suplementación convencional y, potencialmente, situacional efectivo. Este tipo de relación se establece cuando, por ejemplo, decimos que *X* teoría, dato o método es equivalente o igual que *Y* teoría, método o dato, ajustándolos así al mismo sistema de suplementación convencional. A continuación se llamará a este tipo de contingencia sustitutiva **equivalencia funcional sustitutiva** y puede ser ilustrada por la situación en la que “dos juegos de lenguaje se hacen uno mismo” (Wittgenstein, 1953).

b) Un segundo tipo de relación sustitutiva no referencial es la que en adelante se denominará **subordinación funcional sustitutiva** y corresponde a la relación establecida entre productos lingüísticos en la que las reglas de correspondencia funcional con propiedades situacionales o convencionales de uno de ellos se subordina a las del otro, haciendo que en adelante se utilice uno como si se tratara del otro; algunos casos de la analogía y la metáfora (Turbayne, 1980) pueden servir muy bien como ilustración de este tipo de relación sustitutiva no referencial.

c) El tercer tipo de contingencia sustitutiva no referencial, a la que se denominará **emergencia funcional sustitutiva**, es aquella en la que las “reglas” de suplementación convencional y/o situacional propias de los dos productos lingüísticos relacionados se transforman funcionalmente y se ajustan a un nuevo sistema de correspondencias funcionales convencionales y/o situacionales, no como una equivalencia o como subordinación funcional, sino como parte de un nuevo sistema convencional de interacciones sustitutivas. La creación de teorías o métodos científicos ilustraría este tipo de conducta sustitutiva no referencial.

Los dos tipos de conducta sustitutiva mencionados (el referencial y el no referencial) constituyen las dos formas en las que la interacción con lo situacionalmente presente se modifica en función de lo que no está físicamente presente. Ambas constituyen las formas básicas que puede adoptar el discurso didáctico.

Así, por ejemplo, si se trata de enseñar a "ver" una cámara de condicionamiento operante como una herramienta para el análisis experimental de la conducta y no como una simple jaula, entonces se establecen interacciones de tipo sustitutivo referencial, en las cuales el docente modifica las propiedades funcionales de la cámara con base en la sustitución de eventos físicamente no presentes (por ejemplo la teoría del condicionamiento operante y los experimentos de B.F. Skinner). Algo similar ocurre cuando se enseña a "ver" un control de estímulos deficiente en la enuresis, o un déficit conductual en la conducta de los sujetos con retardo en el desarrollo, o un festón típico cuando una paloma es sometida a un programa de reforzamiento de intervalo fijo.

Por otro lado, las interacciones sustitutivas no referenciales se establecen cuando, por ejemplo, se trata de comparar métodos o datos del análisis experimental de la conducta y los métodos y datos del análisis cognoscitivista. También se establece este tipo de interacciones cuando, por ejemplo, el aprendiz reconoce similitudes entre teorías, o bien cuando formula nuevos modelos, o cuando diseña estrategias novedosas para el análisis de datos, etc.

En cualquier caso, las interacciones sustitutivas constituyen el medio y el modo de desempeño novedoso, variado y efectivo más deseable a establecer en el aprendizaje durante la enseñanza de la psicología.

A MANERA DE CONCLUSIONES

El análisis aquí presentado puede ser caracterizado como un intento por contribuir desde una perspectiva funcional al desarrollo de una tecnología educativa más exitosa que las hasta ahora existentes en el ámbito de la enseñanza de la psicología. El sentido de esta contribución se enmarca en lo establecido por Ribes (1990c) en relación con la tecnología-ciencia en la educación:

La posibilidad de construir una tecnología ciencia derivada del análisis experimental del comportamiento humano plantea la cuestión de añadir a la educación, como proceso que se materializa en última instancia a través del individuo, una dimensión relativa al aprendizaje como adquisición funcional de distintos niveles diferenciales de desempeño conductual, niveles que no se establecen automáticamente mediante instrucción de contenidos y destrezas particulares. La conducta lingüística, en la medida que permea todos los niveles de desarrollo psicológico, debe convertirse en el núcleo central de esta aportación tecnológica (pág. 137).

El análisis de la enseñanza de la psicología como un proceso de regulación lingüística del comportamiento del futuro psicólogo con base en criterios paradigmáticos permite establecer que la planeación de este proceso:

a) No debe concentrarse en los contenidos específicos de la disciplina (modelos, teorías, métodos, etc.), sino en las formas de comportamiento de las cuales éstos son sus productos formalizados;

b) Debe adoptar como propósito fundamental el desarrollo de un desempeño inteligente (efectivo, variado y novedoso) de la disciplina;

c) Debe atender a las diferencias entre los distintos tipos de práctica psicológica (científica, tecnológica o docente) y sus criterios regulatorios en cada uno de los ámbitos en que tiene lugar, y;

d) Debe considerar que la enseñanza se da fundamentalmente como interacciones sustitutivas de distinta complejidad funcional, por lo que no es posible prescribir un conjunto estandarizado de estrategias o técnicas homogéneas de instrucción.

Para concluir, es necesario reconocer que en todo proceso educativo participan diversos factores (vgr., políticos, ideológicos, económicos, etc.), cuya naturaleza e influencia específica no se examinaron aquí debido a que su estatuto conceptual escapa a la esfera de lo estrictamente psicológico. La educación, como proceso social, no puede reducirse a lo psicológico. Sin embargo, ello no debe privar al psicólogo de contribuir, mediante el análisis de la dimensión psicológica correspondiente, a la construcción de nuevas y mejores tecnologías educativas, especialmente cuando se trata de la enseñanza de su propia disciplina.

REFERENCIAS

- Barnes, B. (1985). *T.S. Kuhn y las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carpio, C. (1991). La naturaleza Conceptual de la investigación en Psicología. En C. Carpio, F. Miranda y G. Williams. *Tres casos de investigación en Psicología*. México: UNAM.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1993). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1, 241-259.
- Hanson, R. (1984). *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*. México: Alianza Universidad.
- Kantor, J.R. (1977). *Psychological linguistics*. Chicago: Principia Press.
- Kuhn, T.S. (1969). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The Chicago University Press.
- Ribes, E. (1990a) *Psicología general*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1990b) Las conductas lingüística y simbólica como procesos sustitutivos de contingencias. En E. Ribes y P. Harzem (Eds.) *Conducta y Lenguaje*, pp.193-208. México: Trillas.
- Ribes, E. (1990c). Consideraciones en torno a la tecnología educativa y sus aplicaciones. En E. Ribes. *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. pp.133-145. México: Trillas.
- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego del lenguaje. *Acta comportamental*. 1, 63-82.

- Ribes, E., Cortés, A. y Romero, P. (1992). Quizá el lenguaje no es un proceso o tipo especial de comportamiento: algunas reflexiones basadas en Wittgenstein. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1, 58-74.
- Ribes, E., y López, F. (1985). *Teoría de la Conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Turbayne, M. (1980). *El mito de la metáfora*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wittgenstein, L. (1953 -traducción al español 1994) *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM.

RESUMEN

La enseñanza de la psicología constituye el proceso mediante el cual el comportamiento del aprendiz frente a las situaciones teóricas o empíricas definidas como psicológicas, es progresivamente sometido al control de los criterios paradigmáticos de la disciplina. Uno de los propósitos fundamentales de este proceso debería ser desarrollar en el estudiante modos de comportamiento efectivo, variado y novedoso, es decir, comportamiento inteligente, en lugar de la mera repetición del comportamiento del profesor. Con base en la noción wittgensteniana de juego de lenguaje, se analizan los distintos ámbitos de desempeño de la práctica psicológica y su enseñanza como comportamiento inteligente.

Palabras clave: Enseñanza de la psicología, aprendiz, paradigma, comportamiento inteligente, juegos de lenguaje.

ABSTRACT

The teaching of psychology constitutes the process in which the apprentice's behavior with respect to situations defined as "psychological", is progressively submitted to the control of paradigmatic criteria of the discipline. The fundamental purpose of teaching must be to develop effective, varied and novel behavior,— in others words, intelligent behavior and not mere repetition of the teacher's behavior. Using the notion of language game, we analyse the different environments of psychological practice and its teaching as intelligent behavior.

Key words: Teaching of psychology, apprentice, paradigm, intelligent behavior. language games.